Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9570370
Centre d'intérêt: 071

Garnier, Catherine.

Représentations sociales et développement de l'enfant : un débat ouvert / Catherine Garnier. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, 1994.
17 f. ; 28 cm. -- (Séminaire sur la représentation ; 86)

Bibliogr.: f. 16-17.

ISBN 2-921558-11-4

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s): Développement de l'enfant * Revue de la recherche

Identificateur(s) de sujet: Représentation sociale

Ce document passe en revue les positions des chercheurs qui ont tenté d'approcher le développement de l'enfant à travers la théorie des représentations sociales. Il présente d'abord la position définie en opposition aux courants existants et plus particulièrement celui de la sociocognition. Il fait également part d'une proposition d'intégration de la théorie des représentations sociales et de la théorie développementale en déterminant la combinaison des plans d'analyse ou d'explications des processus individuels et sociaux.

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR
L'APPRENTISSAGE ET LE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

CIRADE

Université du Québec à Montréal

95-70370

REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT: UN DÉBAT OUVERT

par Catherine Garnier
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Séminaire sur la Représentation

25 mars 1994 - no 86

CIRADE, UQAM, décembre 1994

INTRODUCTION

Le but de cet exposé est de présenter les voies de convergence entre le champ du développement de l'enfant et celui des représentations sociales. Un exemple de recherche dans ce secteur permettra d'ouvrir le débat, recherche réalisée en Italie par Galli et Nigro lors de l'accident de Tchernobyl et publiée en 1990. Ces auteurs avaient pour but d'analyser la genèse de la représentation sociale de la radioactivité ainsi que son évolution et sa stabilisation chez des enfants de 9 à 12 ans et d'observer comment ces derniers se représentaient la radioactivité.

Pour ce faire, ils menèrent à bien deux études successives, la seconde de quatre mois postérieure à la première, dans lesquelles ils utilisèrent comme méthode d'investigation trois instrumentations: le dessin, l'entrevue par rapport au dessin et un questionnement sur la radioactivité. Les deux études ont été réalisées selon les mêmes procédures et les résultats obtenus montrent une certaine disparité de l'une à l'autre étude. Des dessins décrivant un nuage radioactif dans la première étude, on passe à la représentation de la radioactivité à travers ses effets dans la seconde. Au cours des entretiens les enfants insistent, dans la première étude, sur l'irréversibilité des dommages nucléaires et dans la seconde la radioactivité est devenue un objet de la réalité, elle a acquis une matérialité et elle a aussi une origine et une localisation.

Ces deux études permettent à Galli et Nigro de conclure que dans la construction des représentations, les phases de gestation sont courtes, quatre mois entre les deux études et que les événements qui interviennent dans le contexte social contribuent à la sélection des objets en aidant ou inhibant leur introduction dans le champ représentationnel d'un groupe social. Leur seconde étude les a par ailleurs conduits à délimiter le noyau central ou élément le plus permanent de la représentation c'est-à-dire, dans le cas présent, la contamination.

Cette recherche examine, comme l'a fait Moscovici pour la psychanalyse (1961) le passage d'un objet de l'univers scientifique à la matérialité des visions consensuelles. Elle décrit le mode d'ancrage, ou intégration cognitive de nouveaux éléments à un système préexistant, et le mode d'objectivation, passage de l'abstrait au concret, d'une part, et d'autre part l'évolution au cours de laquelle le noyau structurant s'est dessiné autour de l'idée de contamination que l'on retrouve dans les deux études. Par contre, les questions qu'elle peut susciter sont nombreuses, mais nous nous limitons à l'examen de celles qui concernent le développement. Avant toute chose, cette recherche présente la population par catégorie d'âge et

de sexe, (9 à 11 ans, et 10 à 12 ans) mais dans les résultats les distinctions dans l'élaboration de la représentation suivant l'âge ne sont pas discutées. La genèse aurait pu tout aussi bien être abordée avec des adultes, étant donné que les aspects développementaux ne sont pas pris en compte. Il s'agit donc d'une genèse des représentations sociales et non pas du processus développemental.

Pour éliminer une telle ambiguïté, la distinction entre genèse d'une représentation et processus développemental est une absolue nécessité. Cet exemple et les réflexions qu'il peut ainsi suggérer conduisent à poser trois questions qui semblent assez essentielles si l'on veut ouvrir le débat concernant les études en développement dans une perspective de la théorie des représentations sociales.

Une première interrogation soulève le problème du rapport entre le contenu et la structuration cognitive de la représentation, et des relations qui s'établissent entre les deux au cours du développement de l'enfant. La seconde interrogation porte sur la question fondamentale du niveau d'analyse qui met en jeu l'individu ou le groupe et plus précisément quel est le rapport entre l'individuel et le social? Quant à la troisième interrogation, elle conduit à se demander comment les jeunes enfants construisent leurs représentations sociales selon leur niveau d'âge et, dans les manifestations qu'ils en fournissent, quel est le rôle de leurs différents groupes d'appartenance? Avant d'aborder directement ces questions, les orientations de ces deux champs de recherche sont à rappeler.

Comment l'enfant construit-il ses savoirs sociaux?

Pour une certaine école, l'enfant, au cours de son développement, construit progressivement ses savoirs sociaux d'après les représentations qu'il se fait du monde physique et social qui l'entoure. C'est, pour ces chercheurs, un processus individuel. En désaccord avec cette perspective souvent créditée de piagétienne, ceux qui se réclament de Vygotski avancent que l'individu intériorise les savoirs sociaux préexistants dans son environnement social en construisant les instruments cognitifs qui lui sont nécessaires. En marge de ces deux positions, la théorie des représentations sociales postule que les savoirs émergent de la pensée commune qui se constitue au cours des interactions sociales où les processus de transmission et de construction se trouvent entremêlés. Dans une telle perspective, le social ne joue plus un rôle de variable seulement intervenante, mais il fait intégralement partie du processus développemental qui est autant social que cognitif. Notons cependant que cette dernière théorie s'est tout d'abord développée dans le champ de la

psychologie sociale s'intéressant plutôt à des groupes d'adultes, des situations et des contextes dans lesquels le processus développemental n'est généralement pas abordé.

Pour pouvoir évaluer le bien fondé de l'approche du développement par la théorie des représentations sociales il faut se tourner vers sa définition que l'on doit à Moscovici: «Systèmes de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective.» (1969, p. 11) Portant, en partie sur la compréhension et la communication, cette définition fournit des instruments adéquats pour étudier le développement.

C'est en quoi certains chercheurs ont été justifiés de tenter d'approcher le développement de l'enfant à travers la théorie des représentations sociales. Les uns utilisant cette théorie en se différenciant par opposition aux courants existants et plus particulièrement celui de la sociocognition, le courant sans aucun doute le moins éloigné de celui des représentations sociales. Par ailleurs, d'autres ont tenté une intégration de la théorie des représentations sociales et de la théorie développementale en déterminant la combinaison des plans d'analyse ou d'explications des processus individuels et sociaux.

I- POSITION DÉFINIE EN OPPOSITION AUX COURANTS SOCIOCOGNITIFS

Commençons par la perspective de ceux qui se définissent par opposition. Ce n'est que dans les années 80 que certains développementalistes se sont intéressés à la théorie des représentations sociales à la suite des travaux de Chombart de Lauwe (1971 et 1989). Ils abordent le développement cognitif de l'enfant par le biais des mécanismes intra-individuels comme si les individus procédaient dans une sorte de vide social. De Rosa (1990) distingue deux courants principaux, l'un qu'elle qualifie d'anglo-saxon avec Turiel (1978), Damon (1981) tandis que le courant des représentations sociales sera dit européen centré sur le développement et les représentations sociales avec des auteurs comme Duveen et Lloyd (1990), de Rosa (1990). De son côté Emler et coll. (1990) parle d'approche constructiviste mais pour éviter des contradictions nous conserverons le terme générique proposé par de Rosa d'approche sociocognitive. Ces auteurs ont tenté, à partir de cette perspective très large de la sociocognition de montrer la pertinence des représentations sociales en recherchant les

ressemblances et les divergences entre les deux champs théoriques, l'approche sociocognitive et l'approche des représentations sociales.

Parmi les ressemblances, constatons que l'une et l'autre théorie utilisent des méthodes comparables, et s'intéressent aux mêmes objets de l'environnement social. Mais ce qui est central, c'est que toutes deux ont une approche constructiviste de la connaissance sociale dans la mesure où, pour eux, la structuration cognitive est le fait d'un sujet actif. Ils traitent également le sujet et l'objet de connaissance comme des entités non indépendantes. Même si les lignes générales de leur pensée restent dans une épistémologie constructiviste, les représentations sociales, à la suite des travaux de Moscovici, se différencient du courant sociocognitiviste étant particulièrement marquées par un interactionisme social. C'est ainsi que les principales divergences entre les deux perspectives sont à regrouper essentiellement autour du rôle du social. Tous les reproches qui sont faits aux sociocognitivistes, en particulier par Emler et coll. (1990), ne sont pas toujours totalement fondés, mais ce sont ces reproches qui offrent les moyens de discuter les questions de départ qui seront considérées.

En référence à la première question de cet exposé, il est possible de constater que le contenu de la représentation joue un rôle essentiel dans la dynamique représentationnelle car la représentation sociale est toujours la représentation de quelque chose (l'objet) par quelqu'un (sujet) mais pour mieux cerner cette question, il reste à considérer le modèle de structuration, le modèle de fonctionnement de la pensée et le langage. Selon la perspective sociocognitiviste, la construction des objets [illegible]aux et moraux se fait en suivant des séquences immuables à caractère universel qui ne varient que dans la durée et compte-tenu du milieu dans lequel elles prennent place. Tandis que la perspective des représentations sociales met l'accent sur le rôle du contexte et de la culture qui interviennent en produisant des variations et des différences reflétant des significations sociales. Les cognitivistes sont guidés par un modèle de fonctionnement de la pensée qui en est un de résolution de problème. L'étude de la pensée se fait en observant comment l'enfant s'y prend pour résoudre les problèmes qu'on lui propose et pour trouver les solutions que sa capacité mentale lui permet. Le contenu en tant que tel ne joue aucun rôle comme le montre certaines épreuves qui n'ont finalement aucun rapport avec le contexte de vie de l'enfant. Une telle position entraîne plusieurs difficultés que Emler définit comme étant un modèle qui ne prend pas en compte la nécessité d'avoir des connaissances de base pour parvenir à la résolution de problèmes. Ce serait plus pertinent d'interroger les enfants à propos de ce qui leur est familier et non sur l'abstrait et l'hypothétique. Enfin, toujours selon lui, ce modèle ne reconnaît pas le fait que

chacun est plutôt confronté aux solutions appartenant à la culture. Ces solutions sont reconstruites pour échanger et agir. Elles permettent une reconstruction qui contribue au processus de développement général plutôt qu'à la reconstruction individuelle d'un large ensemble de solutions au niveau des pratiques sociales.

Pour les sociocognitivistes le langage est surtout un instrument permettant de produire la pensée privée. La cognition est pour eux essentiellement une activité mentale interne, permettant aux enfants d'interpréter leur expérience. Dans le but de mettre en évidence ce que sont les processus de la pensée, ils étudient le langage qui en est porteur. Par contre pour les représentants des représentations sociales le langage est plus qu'un moyen car l'enfant ressent la nécessité de communiquer, ce qui a pour conséquences de forcer une reconstruction des idées. C'est le fait des représentations sociales et cela correspond, d'une certaine manière, à ce que Piaget (1967) nomme la socialisation de la pensée par laquelle l'enfant parvient à une cohérence interne. Les discours des enfants sont comme des actes de communication intentionnels. Selon les tenants des représentations sociales qui vont les exploiter ils ont donc une grande importance de sorte que le vocabulaire et la grammaire utilisés par les enfants pour exprimer leurs pensées sont étudiés car c'est à ce niveau que l'on trouvera les représentations sociales et non dans des structures sous-jacentes.

Pour aborder maintenant la seconde question, il faut considérer le social et la culture sous trois angles différents, le rôle des systèmes de valeurs, celui de la reconnaissance des différences et enfin celui du mode d'interrogation du sujet. Alors que les sociocognitivistes ne considèrent le social et la culture que dans les aspects ponctuels du contenu, sans incidence sur la façon dont ceux-ci sont élaborés, la théorie des représentations sociales attribue un rôle central au social en tant que copartage interindividuel des connaissances ou générateur de celles-ci. Les sociocognitivistes sous-estiment le rôle de la culture, car selon eux chaque fois qu'une situation nouvelle se présente à l'enfant, et même à l'adulte, ceux-ci doivent repartir de l'étape initiale de la construction. Le rôle de la culture dans ce qu'elle présente comme solution toute faite à reconstruire est ignoré ainsi que le fait qu'elle ordonne la vie des individus qui la partagent. À cette position individualiste Corsaro oppose le fait que les productions collectives des enfants démontrent comment leur participation dans des routines interactionnelles spécifiques est centrale à leur acquisition du langage et de la culture (Corsaro, 1990; Ochs, 1982; Schieffelin, 1986). Cette culture de pairs leur appartient en propre, le monde adulte étant reconstitué mais dans un univers propre aux groupes d'enfants. En fait, pour les tenants des représentations sociales la connaissance est aussi partagée, de sorte que la relation enfant-

objet n'est pas directe mais elle dépend plutôt de la médiation des représentations socialement construites de cette expérience. Par ailleurs, les représentations sociales, d'une communauté à l'autre, sont souvent distinctes et peuvent entraîner des différences qui ne sont pas la seule résultante du développement.

Pour ce qui est des systèmes de valeurs, les sociocognitivistes prétendent que la connaissance est indépendante, dans sa construction, des systèmes de valeurs alors que les enfants au cours de leur développement baignent dans des systèmes de valeurs propres à la société dans laquelle ils vivent et ces systèmes de valeurs vont participer à fonder leur jugement; la connaissance ou les croyances au sujet du monde sur lesquelles des jugements sont portés est lui-même susceptible de variations impliquées par la culture.

Quant aux différences apparaissant au cours du développement les sociocognitivistes les considèrent d'un point de vue développemental et ils ignorent celles qui apparaissent entre différents groupes sociaux et culturels. C'est le manque de perspective historique et d'anthropologie comparée qui en sont partiellement responsables. Les travaux sur le principe d'équité lors de la distribution des ressources montrent des différences en fonction des contextes culturels. Ils remettent fortement en question les positions sociocognitivistes et contribuent à s'interroger sur la manière dont les valeurs interviennent au cours du développement et comment les enfants réutilisent les arguments qui ont cours dans leur communauté. Enfin, le mode d'interrogation des enfants se limite à ce qu'ils croient et ne leur donne pas l'occasion de s'exprimer sur ce que leur entourage pense alors que la connaissance du monde social inclut aussi la connaissance que les autres ont de ce monde car cette connaissance des croyances des autres a aussi une incidence sur la façon de former ses propres connaissances.

Se démarquant des approches sociocognitivistes les tenants de l'approche par les représentations sociales précisent à la suite de Moscovici (1976), Jodelet (1989) et Abric (1988), que ces représentations sont déterminées par la structure sociale dans laquelle elles se développent et reflètent l'ancrage de l'individu dans son environnement physique et social. Elles sont les représentations d'un aspect du monde social, elles sont socialement partagées, elles ont une origine sociale de sorte qu'on ne voit pas comment le développement pourrait s'abstraire de ce champ totalement social dans lequel l'enfant est baigné. Ayant établi les assises théoriques de la démarche par contraste à la sociocognition en faveur des représentations sociales pratiquées par certains auteurs, nous sommes conduits à adhérer aux

suggestions de Emler et coll. (1990), Duveen et Lloyd (1990) et en particulier de Rosa (1990) comme quoi des indicateurs qui peuvent orienter les stratégies de recherche en développement de l'enfant à partir des représentations sociales doivent être utilisés. Ces indicateurs commandent d'étudier le langage porteur des images et des idées et d'examiner les mots utilisés par les enfants. Ils incitent aussi à mettre en évidence les contenus autant que les structures car les représentations, par leur contenu, informent sur la connaissance des enfants ou la structuration cognitive sous-jacente. Ces indicateurs permettent aussi d'étudier le processus social par lequel la connaissance est élaborée, ce que les enfants savent, ils le savent comme membre de leur communauté, de leur groupe, de leur culture et il est nécessaire de connaître le processus social par lequel la connaissance s'élabore. Enfin, ils conduisent à considérer les groupes particuliers, car les représentations sont partagées et en tant que telles elles appartiennent à des groupes et non à des individus isolés de sorte que la recherche doit comparer des groupes qui sont distinctement des groupes sociaux et tenir compte des expériences particulières à chaque groupe.

Il semble cependant que les recherches en développement ne parviennent pas toujours à englober ces différentes dimensions dans lesquelles individuel et social sont également pris en compte. En effet, si l'étude des représentations sociales implique une analyse de la structuration des processus et de leur transformation, lorsqu'il s'agit de travaux en développement de l'enfant, le risque est grand de n'aboutir qu'à un tableau descriptif, tantôt hiérarchie développementale tantôt simple contenu ponctuel. Ce qui a conduit Doise et Moscovici à situer le débat dans le sens de l'intégration, ce qu'ils expriment de la façon suivante: «Seule l'étude explicite de l'articulation entre système et métasystème, entre le cognitif et le social, fera des études sur le développement des cognitions sociales de véritables études sur les représentations sociales et les dotera ainsi d'un statut théorique plus élaboré.» (Doise 1988,p. 103)

II- LA PROPOSITION INTÉGRATIVE

Plusieurs propositions ont été faites concernant la perspective intégrative, entre autres celle de Duveen et Lloyd (1990), de Corsaro (1990), de Doise (1989) chacune contribuant à sa façon à lui donner un éclairage nouveau. Pour les fins de cet exposé celle de Doise sera seule considérée. Cette dernière proposition permettra d'apporter aussi des éléments de réponse autant à la première qu'aux deux autres questions posées au départ de cet exposé.

Il est en effet pertinent d'aborder le développement par les représentations sociales étant donné l'identité de la pensée commune et de la pensée enfantine que Doise et Moscovici ont très tôt soulignée. Elles se ressemblent par la façon d'utiliser toutes deux des informations segmentaires, en tirant des conclusions trop générales à partir d'observations particulières. Elles font aussi toutes deux prévaloir les conclusions sur les prémisses, elles basent des arguments de la causalité sur des associations de nature évaluative et enfin elles recourent à de nombreuses redondances lexicales et syntaxiques. Cette ressemblance oriente en quelque sorte les recherches qui ont un impact autant sur l'avancement des théories en développement de l'enfant que des théories sur les représentations sociales.

Dans cette perspective, le développement se fait au sein de groupes. Les enfants, au cours de leurs interactions avec les adultes et entre pairs, construisent et réorganisent leur environnement physique et social. Au cours de ces interactions, ils s'imprègnent des modèles culturels qu'ils reconstruisent sous forme de normes sociales appartenant à leur contexte social. Une telle vision du développement implique autant le social que le cognitif qui sont intimement mêlés plutôt que dans une relation de causalité. Cette ontogenèse a été conçue par Doise (1989) et reprise par de Rosa (1990) à la suite des travaux de Moscovici comme l'oeuvre de l'interdépendance de deux systèmes qui s'alimentent mutuellement tout au long du développement «l'un qui procède à des associations, inclusions, discriminations, déductions, c'est-à-dire le système opératoire, et l'autre qui contrôle, vérifie, sélectionne à l'aide de règles, logiques ou non comme une sorte de métasystème qui retravaille la matière produite par le premier système» (Moscovici, 1976, p. 254). Doise (1989) considère ces deux concepts comme la base d'une théorie fondamentale dans laquelle se trouve la mise en rapport entre système et métasystème afin d'expliquer quelles sont les régulations sociales qui activent et produisent quels fonctionnements cognitifs et dans quel contexte. Ce cadre théorique peut servir de grille de lecture pour classer les perspectives de recherche en développement. Ainsi cet auteur détermine quatre positions différentes.

Dans la première le rôle du métasystème n'est pas pris en considération étant donné que c'est la façon dont l'individu épistémique articule, de stade en stade, ses structures cognitives qui intéresse les chercheurs de l'approche développementale. Dans une seconde orientation il peut se trouver que dans certains travaux sur le développement moral de l'enfant, le métasystème ou système de régulations sociales est postulé plus ou moins implicitement même lorsque le centre d'intérêt reste la construction individuelle. Au stade 6 de Kohlberg, les sujets sont supposés adopter un modèle formel de règles universelles. Ce stade correspond à une

représentation idéalisée de l'interaction communicative sans entraves, visant le respect d'autrui et de soi-même tout en postulant la possibilité d'un accord sur le vrai et le juste (Emler, 1987). Cette conception, ferait «intervenir un métasystème normatif qui est celui même de la conception démocratique du citoyen libre et égal en droits» (Doise, 1989, p. 349), même si les différents auteurs qui travaillent en jugement moral en font une hiérarchie développementale universelle. En troisième lieu, les effets directs du métasystème dans les études sur les relations entre catégories ou groupes sociaux, effets positionnels et normatifs, qui peuvent être illustrés par l'exemple de l'étude de Duveen et Lloyd (1986) sur la division du travail entre hommes et femmes qui est prédominante dans notre société et qui a pour effet d'organiser les jugements des tout jeunes enfants. Enfin, dans la dernière des quatre orientations de recherche le développement cognitif n'est pas considéré comme une condition nécessaire à la mise en place des régulations sociales, mais l'inverse, le métasystème a pour rôle de veiller à l'émergence progressive des compétences cognitives qui à leur tour auront une incidence sur les régulations sociales. Depuis les années 1980 de nombreuses études ont été menées et en particulier à Genève en psychologie sociale du développement sur le marquage social que Doise définit en ces termes: «Il y a marquage social lorsque dans une situation donnée des régulations sociales peuvent être mises en rapport avec l'organisation des actions que les individus sont amenés à effectuer sur des objets qui médiatisent les relations sociales constitutives de cette situation.» (Doise, 1989, p. 356) Le métasystème des représentations sociales est composé de schèmes organisateurs qui sont des scénarios, des règles, des normes. Ces schèmes organisateurs font partie d'un bagage culturel et de ce fait préexistent aux fonctionnements cognitifs individuels. Ils sont en fait actualisés dans certaines situations. Si les mécanismes mentaux qui interviennent dans le développement des opérations est assez connu le rôle déclencheur de l'interaction sociale dans la mise en place de ces opérations l'est beaucoup moins. Toutes les études sur le marquage social rencontrent cette exigence. Dans les expérimentations dans lesquelles les enfants ont à distribuer des objets de longueur différentes (par exemple des bracelets) et que les enfants doivent attribuer ces bracelets à l'expérimentateur et à lui-même c'est-à-dire lorsque les rapports de statut interviennent, l'enfant parvient à mieux maîtriser la conservation des longueurs que lorsque la distribution se fait sans intervention de la norme sociale (par exemple à des objets neutres). Un second exemple montre que lorsque la reconstruction d'un village identique à celui du village modèle de l'expérimentateur avec des orientations différentes est remplacé par une salle de classe qui est marquée socialement les progrès sont significativement plus élevés.

Ces travaux mettent en évidence l'interdépendance des deux systèmes particulièrement au cours du développement de l'enfant. Il s'agit comme le définit Doise, d'un rapport de causalité en spirale: dans lequel « les régulations sociales suscitent des organisations cognitives qui permettent de nouvelles formes de participation aux régulations sociales résultant dans de nouvelles compétences cognitives individuelles qui pourront se développer encore lors de nouvelles interactions sociales.» (Doise, 1989, p. 360) De sorte qu'étudier les représentations sociales chez les enfants permet d'analyser le rapport entre le système et le métasystème soit une sociogenèse du fonctionnement cognitif des enfants. C'est ainsi que notre propre réflexion dans l'étude des représentations sociales de la coopération comme processus développemental dans des groupes de jeunes enfants a été orientée, car ce modèle a l'avantage de proposer la meilleure intégration. De sorte qu'un essai en ce sens fut tenté, et permet de discuter la troisième question sur le rôle du groupe auquel appartient l'enfant au cours de son développement.

III- UNE ÉTUDE CONCRÈTE D'INTÉGRATION

En ce qui concerne la troisième question de cet exposé, le point de départ est de schématiser la causalité en spirale en l'augmentant d'un terme car les interactions sociales constituent le lieu dans lequel les régulations sociales façonnent les structurations cognitives au cours de l'action, tout en étant elles-mêmes dépendantes de l'évolution de ces organisations cognitives et de l'action. Nous partons de l'idée que les représentations sociales des enfants en conformité avec la perspective développée à propos des deux systèmes va dépendre de la situation éducative dans les garderies et plus particulièrement des sous-groupes auxquels ils appartiennent car ceux-ci formés de plusieurs enfants qui vivent ensemble des expériences de relation et d'interaction se créent leur propre histoire de constitution et de développement. Cet impact sera d'autant plus évident que certaines garderies favorisent les activités collectives dans lesquelles les enfants apprennent à travailler ensemble en vue d'être intégrés dans la vie sociale. Mais dans d'autres, c'est le développement individuel complet qui est visé. Chaque garderie peut donc avoir sa culture particulière.

Le but dans cette étude est en particulier de connaître la manière dont les enfants au cours de leur développement, élaborent leur monde social dans leur vie de tous les jours et plus précisément comment se représentent-ils leurs modes de fonctionnement interactionnels en groupe et en particulier ceux de type coopératifs? Pour étudier cette question, une méthode de travail dont le point de départ est la définition de la coopération a été développée. La

coopération (Garnier et coll., 1991) est une forme d'organisation des activités entre différentes personnes et qui implique les coordinations d'action et les coordinations entre les actions des participants. Cela implique également les modes interactionnels qui mettent en jeu la distribution des rôles sociaux et la constitution d'une régulation à ces différents niveaux par l'intermédiaire de règles explicites autant qu'implicites. Il ressort de cette définition que les éléments constitutifs de la coopération sont le groupe, l'activité entreprise par ce groupe, l'objet lorsqu'il intervient dans l'activité du groupe, le rôle que chacun doit assumer pour réaliser les diverses tâches impliquées dans cette activité, la règle qui organise les éléments de la tâche tout autant que les interactions et interrelations des participants et enfin la coordination des actions. Ces éléments constitutifs pourraient correspondre, dans une certaine mesure, aux sous-dimensions décrites par Codol (1969) le Moi la Tâche et Autrui en rapport avec les représentations sociales du travail de groupe. Ainsi les sous-dimensions de la coopération peuvent être considérées comme des représentations sociales au même titre que celles identifiées par Codol car ces sous-dimensions sont incluses à divers titres dans les représentations du Moi de la Tâche et de l'Autre et qu'elles en constituent une sorte de raffinement. Les analyses devraient apporter quelques éléments de réponse.

La méthodologie utilisée au cours de deux études successives a permis d'examiner des groupes de six enfants de 2 à 4 ans dans trois garderies différentes. Les enfants étaient interrogés selon un dispositif d'entrevue clinique modifiée dont le mode de questionnement est ouvert et collectif dans des situations familières, laissant les enfants organiser leurs activités librement mais en conservant les caractéristiques globales de l'entrevue clinique. Cette transformation conduisit à construire un protocole qui garantissait que tous les thèmes de la coopération étaient le plus possible également abordés et ce, avec chacun des enfants. Les résultats de ces deux études font apparaître des systèmes représentationnels qui se présentent à travers une hiérarchisation dans les thèmes constitutifs de la coopération et correspondent assez bien à une hiérarchie développementale. Il font aussi apparaître un groupe d'âge qui est marqué dans les deux études concernant la façon dont les enfants se représentent leur fonctionnement en groupe. De deux à quatre ans ils semblent privilégier de plus en plus dans leurs représentations, les formes de coordination interindividuelle de l'action. En fait, la première étude met en avant une vision imprégnée de l'objet et des échanges qu'il peut susciter. Dans la seconde étude, une vision de l'action socialisée dans laquelle les rôles sont de plus en plus prégnants, vision qui émerge et se détache des formes plus ou moins coordonnées des actions.

Dans le cas de ces deux études la complémentarité des thèmes que nos analyses mettent en évidence laisse supposer qu'une sorte d'articulation des thèmes prévaudrait. D'ailleurs les thèmes «activité» et «groupe» semblent n'avoir que très peu d'incidence dans la structuration de ces systèmes de représentation. De sorte que les travaux expérimentaux de Codol (1969) et Abric (1988), qui ont inspiré ces analyses des représentations de la coopération à travers ses thèmes constitutifs, s'avèrent particulièrement fructueux dans ce contexte plus particulier du développement de l'enfant en offrant les moyens d'aborder la structuration des représentations. Par ailleurs, une certaine dispersion dans et entre les groupes apparaît de façon plus ou moins marquée. Cette homogénéité et cette hétérogénéité traduisent l'importance relative du fonctionnement de chaque groupe dans l'élaboration des systèmes représentationnels. De plus ce renforcement est encore accentué lorsque l'on considère les groupes selon la garderie à laquelle ils appartiennent.

Ainsi les interactions sociales permettent aux enfants de façonner leurs représentations du fonctionnement coopératif dans leur groupe. Ces interactions conduiraient les individus à interpréter et à intégrer le système de valeurs dominant. Si dans le système éducatif des garderies il s'agit de l'idée de participation consensuelle, elle ne transparaîtrait dans les corpus que si le groupe démontre un intérêt plus marqué pour les aspects de la coordination des interrelations. Dans nos analyses ces aspects caractérisent certains des groupes les plus âgés tandis que d'autres restent encore centrés sur les coordinations des activités, soit plus centrés sur les actions. Le rôle du groupe dans la construction des représentations sociales est fondamental lorsqu'il est porteur d'une culture propre comme le montre cette étude et aussi les travaux des différents auteurs cités au cours de cet exposé. Il resterait cependant à délimiter ce qu'est le groupe en tant que communauté porteuse de culture pour répondre pleinement à la troisième question.

CONCLUSION

La conclusion de cette discussion reste ouverte, et l'on peut y voir deux orientations. La première concerne le rapport des deux théories développementale et des représentations sociales et la seconde en délimiterait l'impact sur l'éducation. Concernant le rapport des deux approches ici considérées, il semble évident à cette étape-ci que la théorie des représentations sociales ne pourra contribuer utilement à l'étude du développement de l'enfant que dans la mesure où il s'agira d'une intégration théorique dans le sens de la proposition de Doise concernant le rôle des deux systèmes l'un par rapport à l'autre. Cette proposition a l'avantage

d'apporter des éléments de réponse aux trois questions qui ont été posées au début de cet exposé. En mettant en évidence la dialectique qui s'instaure entre le système cognitif et le métasystème social, elle montre comment les reconstructions sont orientées par la pression du groupe au cours du développement en vue pour chacun, de mieux organiser sa communication et son action au sein du groupe.

En ce qui concerne l'influence de ces travaux sur la recherche en éducation, de nombreux travaux impliquant la théorie des représentations sociales se sont surtout concentrés autour d'objets sociaux intervenant dans les systèmes d'éducation en vue d'étudier ou de différencier divers groupes sociaux dans une perspective macro et ceci à la suite des travaux tels que ceux de Chombart de Lauwe (1971), Gilly (1980) et Mollo (1986). Si l'on assiste actuellement à une prolifération importante de ces travaux dans ce sens, il faut cependant déplorer que nombre d'entre eux se cantonnent au niveau descriptif se contentant de recueillir des perceptions et des opinions qui porteront, pour des raisons de mode, le chapeau commode de représentations sociales. Mais en marge de cette orientation macro de la recherche il semble que la discussion développée au cours de cet exposé peut apporter une contribution au niveau de l'analyse des interactions pédagogiques elles-mêmes soit à un niveau micro d'analyse. Même si rares sont les travaux dans ce sens, des pistes sont cependant tracées; au moins deux sont, il semble, à retenir.

La première concerne le rôle des représentations sociales en termes de relation entre le système et le métasystème dans la construction des savoirs comme point de départ à l'intervention en situation d'apprentissage, tandis que la seconde fait intervenir la dynamique interactionnelle elle-même au sein du contrat didactique dans lequel les représentations sociales jouent un rôle fondamental. Dans le premier cas déjà des études peuvent orienter de nouvelles investigations, il s'agit des travaux de Grize (1990) et en particulier de Vergès (1989) lorsqu'il propose une pédagogie portant sur l'économie tenant compte des représentations sociales étant donné qu'elles constituent un ensemble d'opérations cognitives impliquant des matériaux idéologiques et argumentatifs intervenant dans la construction de la connaissance. Dans le second cas, celui du contrat didactique, qui selon Schubauer-Léoni (1986) fait intervenir dans la relation didactique, les relations interpersonnelles du maître et de l'élève et la médiation du troisième terme qui est l'objet savoir. Le groupe-classe intervient aussi ici dans le sens qu'il construit au sein de la culture de l'école une histoire qui lui est propre et ce faisant donne une résonance particulière aux interactions qui y prennent place. Comment ne pas penser ici aux travaux de Codol (1969), Flament (1989) et Abric (1988) sur le travail de

groupe comme inspirateur de futurs développements dans cette veine du contrat didactique. En effet, les représentations sociales de chacun des partenaires et du savoir par chacun tissent sans aucun doute une trame qui suivant les situations impliquant les acteurs peut favoriser une organisation différente des différents termes des Représentations de chacun. L'explicitation du contrat didactique à l'aide de l'analyse des représentations sociales offre alors la possibilité pour l'enseignant d'organiser ensuite la situation pédagogique en fonction d'exigences maintenant explicites. De nouvelles études devraient apporter leur contribution autant sur le plan théorique que sur le plan pratique et tout particulièrement dans le vaste champ de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (1988). *Coopération, compétition et représentations sociales.* Fribourg: Delval.

Chombart de Lauwe, M.-J. (1971). *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe.* Paris: Payot.

Chombart de Lauwe, M.-J., Feuerhahn, N. (1989). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance, *in:* D. Jodelet (dir.): *Les représentations sociales.* Paris: Presses universitaires de France.

Codol, J.-P. (1969). Représentation de soi, d'autrui et de la tâche dans une situation sociale, *Psychologie française, 14,* pp. 217-228.

Corsaro, W. (1990). The underlife of the nursery school, *in:* G. Duveen and B. Lloyd (Eds): *Social representations and development of knowledge.* New York: Cambridge University Press.

Damon, W. (1981). Exploring children's social cognition on two fronts, *in:* J. Flavell and L. Ross (Eds): *Social cognitive development.* New York: Cambridge University Press.

de Rosa S.-A. (1990). Comparaison critique entre les représentations sociales et la cognition sociale: sur la signification d'une approche développementale dans l'étude des représentations sociales. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, N° 5,* pp. 69-110.

Doise, W. (1989). Cognitions et représentations sociales: l'approche génétique, *dans:* D. Jodelet (dir.): *Les représentations sociales.* Paris: Presses universitaires de France.

Duveen, G., Lloyd, B. (1990). *Social representations and the development of knowledge.* New York: Cambridge University Press.

Duveen, G., Lloyd, B. (1986). The significance of social identities. *British journal of social psychology, 25,* pp. 219-230.

Emler, N. (1987). Socio-moral development from the perspective of social representations. *Journal of the theory of social behaviour, 7,* pp. 371-388.

Emler, N., Ohana, J., Dickenson, J. (1990). Children's representations of social relations, *in:* G. Duveen and B. Lloyd (Eds): *Social representations and the development of knowledge.* New York: Cambridge University Press.

Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales, *dans:* D. Jodelet (dir.): *Les représentations sociales.* Paris: Presses universitaires de France.

Garnier, C., Latour, A., Ferraris, J., Quesnel, M. (1991). Rôle des activités ludiques dans le développement des composantes comportementales et représentationnelles de la coopération. *Rapport de recherche FCAR,* 89, EQ3058, juillet.

Galli, I., Nigro, G. (1990). Les représentations sociales: la question de la genèse. *Revue internationale de psychologie sociale, 3(3)*, pp. 429-450.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.

Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Ophrys.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.

Kister, M. C., Patterson, C. J. (1980). Children's conceptions of the causes of illness: Understanding of contagion and use of immanent justice. *Child development, 51*, pp. 839-846.

Mollo, S. (1986). *La sélection implicite à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.

Moscovici, S. (1976). Psychologie des représentations sociales. *Cahiers Vilfredo Pareto, 14*, pp. 409-416.

Moscovici, S. (1969). Préface, *dans:* C. Herzlich (dir.): *Santé et maladie - Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France.

Ochs, E. (1982). Talking to children in Western Somoa. *Language in society, 11*, pp. 77-104.

Piaget, J. (1967). *La construction du réel chez l'enfant*. 4e édition. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Schiefelin, B. (1986). Teasing and shaming in Kahi children's interactions, *in:* B. Schieffelin, and E. Ochs (Eds): *Language and socialization across cultures*. New York: Cambridge University Press.

Schubauer-Léoni, M.L. (1986). *Maître-Élève-Savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat ès sciences de l'éducation, Université de Genève.

Turiel, E. (1978). The development of concepts of social structure: social convention, *in:* J. Glick and K.A. Clarke-Stewart (Eds): *The development of social understanding*. New York: Gardner Press.

Vergès, P. (1989). Représentations sociales de l'économie: une forme de connaissance, *dans:* D. Jodelet (dir.): *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

Centre interdisciplinaire de recherche
sur l'apprentissage et le développement en éducation
Université du Québec à Montréal
Pavillon Berri
500, boulevard René-Lévesque Est
Local WB-2220

Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Tél.: (514) 987-6186

Publié par le Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
Conception graphique: Pierrette Précourt